



Corps et culture

Numéro 2 | 1997

Plaisirs du corps, plaisirs du sport

Plaisir imaginaire et imaginaire du plaisir

Approche sociologique du plaisir en Education Physique et Sportive

Jean-François Marie



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/329>

ISSN : 1777-5337

Éditeur

Association Corps et Culture

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 1997

ISSN : 1268-5631

Référence électronique

Jean-François Marie, « Plaisir imaginaire et imaginaire du plaisir », *Corps et culture* [En ligne], Numéro 2 | 1997, mis en ligne le 21 septembre 2007, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/329>

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

© tous droits réservés

Plaisir imaginaire et imaginaire du plaisir

Approche sociologique du plaisir en Education Physique et Sportive

Jean-François Marie

NOTE DE L'ÉDITEUR

Cet article est réalisé à partir d'un mémoire de DEA de sociologie par Jean-François Marie, *Plaisir imaginaire et imaginaire du plaisir. Approche sociologique du plaisir en Education Physique et Sportive*, Université Paul Valéry (sous la direction du professeur Brohm), juin 1995, 92 p.

- ¹ Il est question, dans cet article, d'élucider la nature du plaisir et la part qui lui est faite dans un lieu particulier : le cours d'éducation physique et sportive (EPS). Il s'agira d'étudier le plaisir ressenti par les élèves dans une discipline où « la prise en compte et la compréhension des données affectives deviennent centrales » (Pujade-Renaud C., Vigarello G., 1974 : 177), dans la mesure où le corps est directement « mis à l'épreuve ». En outre, et c'est bien là un point aveugle des recherches « traditionnelles » en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), mais aussi d'une certaine manière en sociologie, l'affect, l'émotion ne sont la plupart du temps envisagés qu'au titre de perturbateurs de comportements peu ou prou rationnels, et indignes d'une approche sociologique. Or, la position défendue ici est, d'une part, que l'affect, l'émotion, et en particulier, le plaisir ont une dignité épistémologique et d'autre part que ces notions n'ont pas la place qu'elles méritent dans l'étude des comportements des élèves. Ce travail s'adresse donc à ceux qui estiment que le plaisir n'est pas intelligible sociologiquement, et en particulier aux chercheurs en STAPS qui ne connaissent en l'enfant, même scolarisé, que l'apprenant, à ceux qui, souvent, n'ont de rapport avec les élèves que par l'intermédiaire de revues spécialisées et qui ne se rendent sans doute pas bien compte que l'élève est d'abord un enfant qui se situe bien davantage dans une logique de recherche du plaisir que d'optimisation de l'apprentissage ou de sa performance motrice.

C'est oublier ce que disait déjà Aristote : « tous ne poursuivent pas le même plaisir, mais tous du moins poursuivent le plaisir » (1965 : 200), repris plus tard par Marcuse pour qui « l'être est essentiellement le penchant au plaisir, la volonté de plaisir », (1963 : 114).

- 2 Il convient de partir, à l'instar de Tiger, du postulat que « le plaisir peut vraiment être très ordinaire » (1992 : 327). On aurait en effet tendance à concevoir le plaisir sur un mode bipolaire ; il y aurait le plaisir sexuel et celui qui ne l'est pas. Le premier a été largement étudié. Le second apparaît plus obscur. Ce plaisir, cette joie, très ordinaires participent de la vie de l'enfant dans l'institution scolaire, et contre toute apparence, pas seulement dans la cour de récréation. Certes ils ne sont pas à l'ordre du jour ; le plaisir n'est pas l'objectif que cherche à atteindre l'enseignant, tel qu'il est décrit dans les textes officiels. On observe qu'à l'école, « la joie n'est pas nommée, pas visée, à peine pensable » (Snyders G., 1986 : 214).
- 3 En dépit des avancées de la psychanalyse, force est de constater avec Szasz (1986 : 226) qu'une sociologie du plaisir reste à faire. Ce travail se propose d'y contribuer à partir de l'exemple très particulier de l'éducation physique, à travers les interviews et observations d'une douzaine d'élèves et de trois enseignants, mais aussi à l'aide de la (maigre) littérature consacrée à ce thème du plaisir.
Le plaisir est-il soluble dans la sociologie ?
- 4 Une sociologie du plaisir reste donc à faire, un projet auquel participe cette contribution. Mais avant de rentrer dans le vif du sujet, comment ne pas se poser la question de la « faisabilité » d'une telle approche. Car le plaisir n'est pas, au sens où l'entend Mauss, un « fait social total », voire un fait social, tout simplement. Sa définition aurait tendance à l'écarter de la sociologie. A tel point que « philosophes et psychologues s'accordent à dire que le plaisir comme état de conscience est indéfinissable, que c'est un affect premier, c'est-à-dire irréductible » (Van Lier H., 1949 : 403). Quoi qu'il en soit, son approche pose problème et on rejoindra Barthes qui décèle un véritable « obscurantisme du plaisir » (1971 : 74). Un professeur d'EPS faisait même observer, au cours d'un entretien, que « dans l'institution scolaire le mot plaisir est marginal ». Il n'en est pas question, ou peu, en STAPS, comme s'il n'avait pas de « dignité épistémique » (Barthes, 1973 : 91)
- 5 Objet futile, inapprochable, trop particulier, non-mesurable, toujours est-il qu'il ne trouve pas grâce aux yeux de la recherche traditionnelle. Cela nous ramène à une remarque que faisait Bloch : « il n'existe aucune conception érotique de l'histoire susceptible d'évincer la conception économique, il n'existe aucune explication du monde par la libido et ses déguisements plutôt que par l'économie et ses superstructures » (1976 : 87). Il semble que l'on puisse faire l'analogie avec la recherche en STAPS. Le plaisir y est peu ou pas dit, pas pensé. De nombreux travaux sont menés qui négligent l'affect, pour ne se pencher que sur des variables quantitatives, ce qui, fondamentalement, aboutit à des non-sens, surtout quand on sait à quel point l'affect, et en particulier le plaisir prennent une part immense dans les comportements des élèves. La plupart des chercheurs a tendance à considérer l'élève comme un stratège (même imparfait) de l'apprentissage, alors que les enseignants de la discipline EPS constatent, comme l'un des sujets interrogés, que l'élève « ne vient pas là pour s'éduquer, il vient pour se marrer ».
- 6 Or, il apparaît que si le plaisir est peu dit, il est davantage éprouvé. Qui plus est, il semble que ce plaisir ressenti possède un certain degré de « communicabilité », qu'il est davantage vécu dans l'altérité que dans le corps propre, d'autant que l'élève n'est élève

que dans la classe, au contact de l'enseignant et de ses camarades. Ces seuls présupposés paraissent suffisants pour lui donner un écho en sociologie.

Questions de méthode

- 7 La récolte systématique de données s'est effectuée selon deux formes principales : la première consistait à observer une classe et à relever des informations sur les comportements manifestes de plaisir, de déplaisir, voire d'ennui, en relation avec ce qui était proposé par l'enseignant ; un sourire, une remarque, un respect plus ou moins grand des consignes, mais aussi les dispenses, l'engagement dans l'activité proposée, autant de renseignements plus ou moins quantifiables qui permettaient, à propos de quelques cas, de répondre à la question : Les élèves semblent-ils éprouver du plaisir en EPS ? et aussi quelle forme de plaisir ?
- 8 La deuxième forme de récolte consistait à interroger les élèves, à propos du plaisir en EPS, mais aussi les enseignants, à propos de leurs représentations sur les objectifs de l'EPS, et du plaisir que peuvent éprouver leurs élèves.
- 9 A la lumière de ce qui précède, on peut comprendre que la majeure partie de ce travail est consacrée à l'analyse et à l'exploitation des résultats obtenus au cours des entretiens et au cours des différentes observations. Toutefois il apparaît pertinent de mettre à profit les lectures multiples et hétéroclites consacrées de près ou de loin au thème du plaisir, et de les inclure dans cette analyse, dans le souci de parvenir à une meilleure « intelligence du social » (Benhelot J-M., 1990), une intelligence du plaisir, intelligence envisagée comme « la capacité d'établir des liens et de saisir des relations » (*ibidem* : 9). C'est la pluralité du matériau (observations, entretiens, lectures), et celle des sources (psychanalyse, sociologie de l'imaginaire, école freudo-marxiste, ethnométhodologie, sociologie du quotidien, entre autres) qui paradoxalement permettent de tenter une approche sociologique du plaisir, et de saisir de telles relations, entre le corps et le plaisir, entre l'élève et ses affects ou ses émotions, entre l'imaginaire et les institutions sportive et scolaire. Il serait donc plus convenable de qualifier de « multiréférentielle », l'approche entreprise ici, même s'il s'agit de faire émerger la dimension sociologique du plaisir.

Du plaisir imaginaire : la décorporation du plaisir

- 10 Le projet est ici de prouver que le plaisir ne constitue pas un « bruit » qui perturberait les apprentissages moteurs mais bien la pierre angulaire de l'interaction pédagogique et qu'il s'inscrit dans une dimension sémiologique, signifiante, communicationnelle, qui paraît première. Cela prolonge, étaye et enrichit la thèse qui prétend que le plaisir du corps n'existe pas en tant que tel en EPS, mais qu'il s'agit d'un plaisir ~, imaginaire », dont la relation qu'il entretient avec le langage, les rôles, les doubles de l'élève et de son corps doit être approfondie, avant d'en mesurer la dimension sociale. Ce parti-pris est le fruit des entretiens passés avec les élèves, les enseignants, des nombreuses observations réalisées dans leurs cours d'EPS, et dont les résultats montrent que toutes les formes de plaisir que l'on va s'attacher à ranger dès à présent, ne sont pas également représentées. On se situe donc moins sur le plaisir tel qu'il est dit que sur le plaisir tel qu'il est dit être éprouvé, sans perdre de vue les médiations choisies, dont on va dès lors révéler la dimension opératoire, sur le terrain exploré.
- 11 Cela amène à la question fondamentale que posait Gantheret : « quel est le rapport entre la mobilisation effective du corps, et la mobilisation imaginaire - niais efficace, du moins dans une certaine mesure - de l'image du corps ? », (1968 : 100).

- 12 Il ressort de l'étude des différentes typologies proposées dans la littérature quatre formes de plaisir, qui sont décrites par Szasz, comme des « stades d'organisation symbolique », par Tiger, comme des « types » (du plus concret au plus abstrait).
- 13 **CORPS** : « Le modèle primaire du plaisir ». C'est la « réduction du besoin physiologique ». Il s'agit d'une expérience personnelle. Ces plaisirs ont trait au corps et sont appelés par Tiger (1992 : 73) « physioplaisirs » : il s'agit pour lui des expériences sensorielles (massages, bains de soleil, parfums, assouplissements ...). Une première constatation nous permet de remarquer qu'ils sont quasiment inexistants en EPS (ni sollicités, ni éprouvés), exceptions faites des Activités Physiques d'Expression (APEX), et de quelques moments consacrés à la relaxation.
- 14 **IMAGINAIRE** : « Le plaisir par contact avec l'objet ». Il s'agit là de satisfaire le besoin d'être en « contact avec d'autres êtres humains » (Szasz T, 1986 : 192). L'« être ensemble » est source de plaisir. Tiger le nomme « socioplaisir ». Il s'oppose à la solitude, et se manifeste pour lui par toute forme de compagnie (chants, fêtes, bavardages ...). Cette forme de plaisir est manifeste, pour ne pas dire la plus importante dans la bouche des élèves.
- 15 **ENVIRONNEMENT** : « Le plaisir en tant que substance d'adjonction,, (au corps ou au Soi) découle des deux premiers modèles (ex. : acquérir des connaissances, se nourrir ...) (Szasz T, 1986 : 193). Il est désigné par Tiger comme « psychoplaisir » ~ il s'agit de la satisfaction personnelle à l'accomplissement et la mise en oeuvre du savoir-faire. Cette forme de plaisir est la plus valorisée dans les représentations qu'ont les enseignants du plaisir de leurs élèves. Elle est beaucoup moins présente selon les élèves eux-mêmes.
- 16 **SÉMIOLOGIQUE** : « Le sens communicatif du plaisir » (Szasz T, 1986 194) est un peu plus abstrait. Il pourrait être défini comme le bonheur partageable. Il est appelé par Tiger « idéoplaisir » il s'agit d'un plaisir « mental, esthétique et souvent extrêmement personnel Il est sans doute plus difficile à percevoir directement chez les élèves, dans la mesure où il est à la fois en rapport avec des référents sportifs partagés et une appréciation personnelle de ce modèle sportif.
- 17 Puisque l'exercice occasionne une certaine forme de déplaisir corporel, c'est bien que ce n'est pas le plaisir corporel qui est en jeu, mais un plaisir imaginairement construit. Découvrir cet aspect imaginaire du plaisir est l'objet (le ce travail. Imaginaire ne signifie pas ici que le plaisir est absent pour l'élève en EPS, mais qu'il est davantage un plaisir d'image, un plaisir représenté qu'un plaisir du corps comparable à la dimension physiologique de l'orgasme par exemple. Il se situe davantage dans l'altérité que dans le corps propre. Aussi, il est apparu pertinent de souligner ces tendances dans les réponses des élèves, quitte à grossir un peu le trait, pour choisir quatre dimensions qui conditionnent leur plaisir :
- 18 Il existe un sens communicatif du plaisir. Le corps comme support du plaisir est un corps parlant, et le plaisir joue les premiers rôles dans l'interaction entre les élèves, et aussi dans l'interaction entre l'enseignant et ses élèves.
- 19 Dans la mesure où, en classe, l'élève n'est pas tout seul, son corps est d'abord un « corps pour autrui » (Brohm J-M., 1991 a : 157) plus peut-être qu'un « corps pour soi ». Le désir est « la découverte de l'autre comme corps autre » (*ibidem* : 103). Le corps de l'élève en éducation physique se donne à voir dans toutes ses dimensions ; autant comme corps désirable que comme corps performant. Cela décentre notre attention du corps vers l'interaction. Car, paradoxalement, ce qui se passe dans le corps (symptôme pourvu ou

dépourvu d'une valeur symbolique en soi) « ne se passe pas dans le corps, mais dans une relation implicite à l'autre »¹. il semble bien que lorsqu'il est en clisse, et même dans des activités physiques dites individuelles, l'élève ait tendance à « oublier son corps propre pour un corps collectif... » (Maffesoli M., 1991 : 1993).

- 20 il est clair que « le corps ne peut se comprendre, au sens fort du terme, qu'en tant que langage, système de signes et de symboles » (Brohm J -M., 1991 a.. 85). Le corps comme support, en première instance, du plaisir, pourrait être considéré comme « vaste réseau sémiologique » (Brohm J -,M., 1983 : 25). Le corps est donc le premier médium du plaisir. En tant que corps je suis susceptible d'émettre des signes plus ou moins manifestes du plaisir (éprouvé ou non du reste). Il paraît juste, dans ce cas, de partager l'opinion de Lowen, qui décrivait en ces termes cette capacité particulière : - le plaisir est une vibration rythmique du corps qui se communique à l'atmosphère et affecte tous ceux qui se trouvent aux environs immédiats » (1976 : 78). Le plaisir et le déplaisir ont tendance à se diffuser dans la classe tout entière, de façon plus ou moins consciente. Et c'est en cela qu'ils constituent un véritable langage. Le plaisir de l'un encourage souvent la motivation de l'autre, et souvent de façon non verbale.
- 21 Lowen suppose que « d'après la qualité des mouvements d'un individu, on peut déterminer son état affectif » (*ibidem* : 59). Par exemple, les mouvements de celui qui éprouve de la douleur sont « incohérents et spasmodiques » alors que pour le plaisir, ils sont « réguliers et rythmiques ». Cela se retrouve dans les propos de Charles, l'un des enseignants interrogés : « si le prof se démerde, l'élève il arrive en courant en gym... Si il s'ennuie, il arrive en marchant, ou il arrive pas ». On pourrait considérer qu'à une certaine forme de motricité correspond une forme de plaisir.
- 22 Et si le cours d'EPS était un théâtre... La classe est en parfaite coïncidence avec la définition que propose Goffman de « l'équipe » : « ensemble de personnes coopérant à la mise en scène d'une routine particulière » (Goffman E., 1973.. 81). On supposera que le moi social prévaut en classe sur le moi intime. Il semble que cela soit justement l'interaction avec l'enseignant, les autres élèves qui génèrent ou empêchent l'expression de plaisir. Dans ce dernier cas, le rôle auquel l'élève est tenu inhibe tout plaisir. L'acteur discipliné est en effet « capable de taire ses sentiments spontanés afin de donner l'apparence qu'il s'en tient strictement à la manifestation de sentiments convenus, au statu quo expressif imposé par la représentation de son équipe » (*ibidem* - 204). La remarque de Djamel est significative à cet égard je ne peux pas courir plus vite parce que les autres disent que je fais le fayot, pourtant c'est mon plaisir, je m'éclate... ». On se trouve là dans une situation où la honte « dresse le Moi contre le corps », (Lowen A., 1976.- 181).
- 23 L'apparition du sport comme objet de l'EPS entraîne un déplacement du plaisir du corps, une forme de dé-corporation du plaisir au profit d'un plaisir symbolique. Sur certaines activités médiatiques, l'élève s'identifie au champion personnifié ou pas. On passe d'un plaisir (vrai pour Lowen) du corps propre à un plaisir d'image, Cette identification conduit à des comportements qui pourraient être jugés comme aberrants par l'enseignant, qui se situe, lui, davantage sur un modèle d'efficacité et d'efficience. Le champion est imité aussi bien en terme de gestuelle qu'en terme de comportement, voire même de caractère. Les débordements d'un Cantona créent un espace de possibilité de tels comportements à l'école. Le champion le fait, pourquoi pas moi. Cela légitime, aux yeux de l'élève fautif, la violence qu'il a commise dans le jeu. Devereux a parfaitement montré que l'homme se construit un « modèle de soi » plus ou moins inconscient, un

double psychique. Sous la pression de ses parents ou de l'enseignant, l'élève subit l'attraction de son double institutionnel qui l'aliène, d'une certaine manière. Il doit correspondre à l'image de l'élève besogneux, curieux, dégourdi, intéressé, performant que lui inculque l'institution. Or il est clair que bien peu d'entre eux sont en parfaite adéquation avec ce modèle ; c'est l'une des raisons pour lesquelles l'élève, en EPS comme ailleurs, ruse avec l'institution pour échapper à son attraction ou encore pour s'y conformer. Cela se manifeste par exemple à travers l'examen. Charles, un autre enseignant, disait à propos de l'élève que « si on lui dit : il faut arriver avec un chapeau pointu, une cravate autour du cou et marcher à quatre pattes pour prendre cinq points, il mettra un chapeau pointu, il marchera à quatre pattes et il prendra cinq points ». L'élève est victime, alors, de son double institutionnel qui constitue un barrage pour son plaisir. Le plaisir que l'élève peut ressentir en EPS n'est donc pas en premier lieu un plaisir du corps propre mais d'abord un plaisir très chargé sur le plan imaginaire, et surtout un plaisir social, un socio-plaisir pour reprendre Tiger. Observons d'abord que « s'éclater avec les copains » est le premier plaisir qu'évoquent les élèves, lorsqu'on leur pose la question de son utilité. Schilder avait déjà repéré cette idée lorsqu'il écrivait que « nous ne sommes pas uniquement curieux des corps, nous le sommes aussi des émotions des autres, et de ce qu'ils en expriment sur leur visage et dans leur corps (...). Nos émotions sont dirigées sur les autres. Elles ont toujours une dimension sociale » (Schilder P., 1991 : 234). Cette idée d'un plaisir social est également développée par Horkheimer et Adorno : « toute jouissance révèle une idolâtrie : elle est un abandon de soi à quelque chose d'autre. La nature ne connaît pas la jouissance proprement dite : elle ne va pas plus loin que la satisfaction des besoins. Tout plaisir est social, qu'il s'agisse d'affects non sublimés ou d'autres, sublimés. Il a ses origines dans l'aliénation » Horkheimer M., Adorno T W, 1989 : 114). Si la jouissance est a-sociale par nature, le plaisir ordinaire lui, se rattache à la socialité.

- 24 « Le plaisir et l'angoisse née de son absence ont donc essentiellement une fonction sociale » (Vaneigem R., 1992 : 264). La théorie reichienne considère que l'énergie accumulée et non dépensée devient flottante et se charge en pulsion d'angoisse, L'enseignant le perçoit et a recours au plaisir dans ce sens ; il le distribue à doses homéopathiques (il n'est pas au programme), souvent dans le seul but « d'avoir la paix », en « cédant » un peu de ludique dans une séance où l'ennui de tâches rébarbatives domine. Le plaisir est alors concédé, pour enseigner dans de meilleures conditions, et pour abaisser un niveau d'angoisse. Cela correspond bien à une vision nietzschéenne du plaisir, considéré comme phénomène secondaire, voire comme moyen (Nietzsche F, 1991 : 348).
- 25 L'observation permet donc d'identifier une certaine forme de plaisir dont le topos ne se situe pas là où on pourrait s'y attendre. Le plaisir en EPS est moins un plaisir du corps qu'un plaisir d'image et un plaisir imaginaire dont la dimension sociale vient d'être soulignée. Ce plaisir s'éprouve lui même au sein d'un imaginaire institutionnel qui le conditionne.

De l'imaginaire du plaisir : logiques normatives de l'institution eps

- 26 « Comment prendre son plaisir " comme il faut " ? » (Foucault M., 1984 : 63) est la question à laquelle il convient donc maintenant d'apporter une réponse, sur le terrain particulier de l'Education Physique et Sportive ; le plaisir comme affect recherché par l'enseignant ne l'est souvent que comme moyen pour réaliser des apprentissages moteurs ; plus encore, c'est s'il y a crise, que le plaisir sera utilisé comme soupape.

Intervient donc la notion de seuil au-delà duquel le plaisir de l'élève n'est plus supportable s'il n'est pas associé à la preuve ostensible de la réalisation d'un travail. Ce propos ne concerne pas les enseignants que l'on pourrait qualifier de « démissionnaires », pour qui un certain plaisir des élèves (associé à leur propre tranquillité) est l'objectif premier.

- 27 L'hypothèse ici est qu'il existe un imaginaire institué et instituant dont l'influence s'exerce jusque dans les plus petits détails du quotidien scolaire et qui crée une limite quantitative et qualitative, rendant possibles tous les plaisirs décrits précédemment comme imaginaires. Il s'agit ici de montrer comment l'imaginaire du plaisir s'insinue dans les comportements des élèves en EPS ; la manière dont les institutions scolaire et sportive génèrent un rapport au plaisir qui le situe en retrait, en second, lorsqu'il n'est pas directement rejeté. On s'appuiera sur le postulat de Berger et Luckmann, pour qui la socialisation secondaire est l'intériorisation de « sous-mondes » institutionnels ou basés sur des institutions et l'acquisition spécifique de rôles (Berger P, Luckmann T, 1992). Les rôles, que l'on a précédemment mis en lumière, empêchent parfois l'élève d'éprouver une forme « spontanée » de plaisir. A cet égard, on peut parler, selon Brohm, d'un « corps appareillé et d'une sémiologie d'institution (...) ». Les institutions sont inductrices de gestes et de postures [il faudrait ajouter de plaisirs] : elles les façonnent, les suscitent en tant que normes incorporées » (Brohm J.-M., 1983 : -33). L'hypothèse défendue ici sera celle de Kaës, qui souligne que « les institutions et les mythes de la formation gèrent l'économie du désir de former, en retournent, détournent et font dériver le sens, en assurent la légitimité ou l'illégitimité, mettent en scène, pour les acteurs de cette sorte de dramaturgie, les modalités particulières de leurs rôles, produisent enfin, pour s'autojustifier, des idéologies de la formation dans lesquelles elles privilégient certains désirs, certaines défenses » (Kaës R., 1984 : VII). En ce sens, elles sont porteuses de symboles qui véhiculent ces idéologies à propos de toute forme d'affect. Castoriadis a parfaitement perçu que « l'imaginaire agit sur un terrain où il y a répression des pulsions » (Castoriadis C., 1992 : 188). D'après le professeur d'EPS, c'est grâce à ses performances et à ses progrès que l'élève rencontrera un certain bonheur. On constate pourtant que l'inadéquation à l'esprit sportif de certains élèves est quelquefois vécue comme un véritable calvaire². Toutefois, la plupart d'entre eux semble accepter la compétition sportive comme un allant de soi, dont on ne décèle même plus la dimension politique. Ici, le sport est un lieu symbolique du politique. A l'école, « l'enfant sent vaguement que le milieu environnant est anti-plaisir » (Neil A. S., 1980 : 47). L'institution parvient donc à instaurer un imaginaire qui rend tolérables certains plaisirs et en interdit d'autres, mais on peut considérer que d'une manière générale, le climat institutionnel n'est pas au plaisir.
- 28 Si l'on devait distinguer deux sortes de plaisir possibles en EPS (fun permis, un plaisir de paraître, ancré dans l'imaginaire et dans la « présentation de soi » et un plaisir non autorisé, le plaisir du corps proprement dit, du corps sexué, du corps sensuel), on pourrait faire l'hypothèse que le deuxième constitue un gisement inexploité par l'institution éducative qui, certes, se définit par rapport à lui, mais pour mieux le rejeter (yoga, bio-énergie ...). A ce titre, « le corps est bien ce " mauvais objet " qu'a construit la modernité » (Baudry P, 1991 : 32). L'une des formes de l'interdit est la réticence au « toucher » qui ne participe pas directement à l'obligation de contact inhérent à l'activité sportive enseignée. Scherer remarque que « la mise à distance des corps désirants,

contribue à la fondation pour toute la pensée occidentale, du champ pédagogique (Scherer R., 1976 : 94-95).

- 29 Tous les textes officiels ou non sous-entendent, ou plutôt postulent que l'élève prend du plaisir en éducation physique (alors que paradoxalement il est contraint). « Personne ne peut aimer une activité à laquelle il est contraint par une force extérieure, ou qui demande une dépense d'énergie supérieure à celle dont il est capable » (Lowen A, 1976 : 21). Par quel tour de passe-passe arrive-t-on alors à lui faire éprouver un plaisir, quel qu'il soit. On se trouve face à un double processus, **métaphorique**, de détournement :
- 30 **Le plaisir de l'exercice détourne du plaisir sexuel.** « Le sport brime le sexe et cherche à le neutraliser, à le liquider » (Baillette F, 1991 : 87). C'est aussi en ce sens que l'on peut parier de métaphore : « implanter une structure caractérielle sado-masochiste qui permet à l'individu de jouir de sa douleur physique » (Brohm J.-M., 1993 : 270-271) est une autre forme de procédé répressif. La douleur est confondue dans et avec le plaisir. En outre, le cours d'EPS appartient à la catégorie des activités « auto-téliques » pour reprendre la classification de Baldwin, activités « qui sont faites " pour le plaisir ", ou encore, pour elles-mêmes, qui ont leur propre finalité. Elles ne visent en effet pas autre chose que la satisfaction de les accomplir (...) elles ne sont cependant pas utilitaires »³ de par le statut de cette discipline au regard des autres. L'EPS est perçue aussi bien par les enseignants que par les élèves comme une discipline « à part ». On pourrait considérer qu'elle appartient à la catégorie des « formes plus sociabilisées de désublimation musculaire » (Brohm J.-M., 1968 : 80). On retrouve en effet dans la bouche de tous les élèves, à propos de l'utilité de l'EPS (première question), les notions de défoulement, de détente, de rupture avec les autres disciplines, plus contraignantes. Cela pourrait être interprété comme le « signe de la puissance du travail social du refoulement » (*ibidem* : 77). Le plaisir de l'exercice physique fait oublier, écarte, empêche le plaisir sexuel. Un plaisir peut en cacher un autre.
- 31 **Le travail détourne du plaisir.** C'est Marcuse qui le mieux a expliqué ce processus : « la renonciation et le report de la satisfaction sont les conditions mêmes du progrès. Le bonheur, dit Freud, n'est pas " une valeur culturelle ". Le bonheur doit être subordonné à la discipline du travail en tant qu'occupation à plein temps, à la discipline de la reproduction monogame et aux lois de l'ordre social. Le sacrifice systématique de la libido, son détournement rigoureusement imposé vers des activités et des manifestations socialement utiles est la civilisation » (Marcuse H., 1963 : 15). On n'est pas payé pour qu'ils aient du plaisir, explique Michel, l'un des enseignants interrogés. De plus, la qualité de ce travail semble se mesurer à l'aune de l'effort consenti et de la fatigue éprouvée. Onfray, qui rappelait un aphorisme d'Aurore de Nietzsche, montrait combien « le travail est un auxiliaire précieux dans le registre apollinien, combien il contribue à l'étouffement des pulsions sexuelles, combien il se nourrit du désir qu'il phagocyte et néantise. Travailler donc, pour ne plus sentir son corps, pour transformer sa chair en viande meurtrie incapable de désir, éteinte, porteuse des remugles de la mort. Travailler pour détourner ses forces et son énergie, pour les conduire sur des fins socialement acceptables, culturellement tolérées, voire encouragées quand elles rentrent dans l'économie d'un système castrateur. L'éviration par le travail, ou le travail de l'éviration... » (Onfray M., 1991 : 171). Cette primauté du travail s'accompagne une fois encore d'une décorporation du plaisir. La sublimation est donc comme l'écrit Brohm, une « désérotisation » (1968 : 74). Car le corps n'y est plus une « sphère de plaisir autonome, mais un instrument. La finalité s'est déplacée du sujet vers l'objet et du plaisir vers la

productivité » (*ibidem*). Cet imaginaire se heurte quelquefois à celui des élèves. Dans un cours de tennis de table, par exemple, l'enseignant s'évertuait à donner des conseils à Yohann, afin qu'il soit plus efficace ; or Yohann ne cherchait pas à gagner le point, mais à prolonger l'échange, car son plaisir était que la balle ait une trajectoire plus longue. Certes il ne s'agit pas de plaisir corporel, mais d'un plaisir qui n'est pas celui que préconise l'enseignant (le « beau jeu » est préféré au jeu efficace).

- 32 Après la mise en évidence de la relation métaphorique du plaisir avec la douleur ou le travail, c'est la métonymie qui point. C'est en effet une logique du « un peu plus tard », celle de l'enseignant, comme incarnation de l'imaginaire institutionnel, qui prévaut sur et répond à celle du « tout tout de suite », celle de l'élève d'une post-modernité en mal de projection. Cette morale repousse, refoule, retarde le plaisir. Elle le diffère, et en cela le diffame. Il est aisé de montrer que la tranche de plaisir, de « jeu » dans le vocabulaire de l'enseignant, n'intervient que si la majeure partie du cours est consacrée à un travail, c'est-à-dire à des tâches perçues par l'élève comme rébarbatives. Mais elle intervient surtout après, à la fin. C'est la « carotte » (Snyders G., 1986 : 210). Ce mouvement qui vise à différer est caractéristique de l'éducation. L'école est bien ce « lieu incessant d'incitations à penser à l'avenir » (*ibidem* .. 12) ; le meilleur, c'est pour plus tard. Le plaisir du corps aussi. La relaxation, moment de détente véritable, se situe en fin de séance, si l'effort consenti a été apprécié et si le temps le permet. Le plaisir vient après, dans le temps mais aussi dans l'espace : la place de l'EPS dans le bulletin scolaire, la dernière le plus souvent, n'est pas due au hasard. C'est curieusement dans la discipline qui met en premier la compétition, que l'on en trouve le moins quand il s'agit de décider de l'avenir scolaire des élèves. Dans les réunions de parents d'élèves, on va voir le « prof de gym » quand le « prof de maths » est occupé. Une mauvaise note en EPS n'a que peu d'importance. Cette position aboutit à ce que Plaza appelle l'angoisse de la « discipline imaginaire » (pour l'enseignant) (Plaza M., 1989 : 12). L'EPS est souvent perçue comme une discipline-plaisir, disciplinedétente, par les autres enseignants. On peut donc parler de métonymie à propos du plaisir, dans son rapport à la diachronie.
- 33 S'il n'a pas la place que l'on pourrait attendre en EPS, c'est aussi parce que le plaisir est l'affect perturbateur par excellence. On a tendance à considérer que l'élève qui joue, au sens fort, n'apprend pas : « l'affect n'est donc pas ignoré, mais il est un parasite de la raison, un producteur de bruit, un perturbateur « d'idéaltypes » » (Favret-Saada J. 1994 : 108). Favret-Saada se demande ⁴ en outre « quel peut bien être l'intérêt, en 1990, d'un modèle rationnel de l'activité humaine : en quoi est-ce que cela aide à y comprendre quoi que ce soit que d'éliminer les « erreurs » et les « perturbations » dues à l'affect ? » (*ibidem*). Or la perception de ce modèle est essentielle pour comprendre le grand écart que réalise quotidiennement l'enseignant entre un discours épuré, celui de la formation qu'il reçoit, et le mode de relation qui se joue dans la classe. Peut alors être avancée l'hypothèse selon laquelle l'enseignant a tendance à s'adresser à une *Gesellschaft* (la classe) qui en fait interagit davantage avec lui et entre ses membres comme une *Gemeinschaft*, pour reprendre la distinction de Tönnies. C'est dans la manière de concevoir l'élève (apprenant et pas enfant) que s'inscrit tout le discours qui évacue le plaisir et qui, dans une perspective cybernétique, préfère parler de motivation. Le plaisir raisonnable est un plaisir qui ne vaut pas pour lui-même mais pour son utilité. « Les maîtres introduisent la notion de jouissance rationnelle, comme un tribut payé à la nature qui n'est pas entièrement maîtrisée ; il tentent en même temps de neutraliser la jouissance pour leur usage et de la conserver dans la forme supérieure de la culture ; pour

ceux qui sont assujettis, ils tentent de doser cette jouissance lorsqu'ils ne peuvent pas les en priver complètement. **Le plaisir devient objet de manipulation** jusqu'à ce qu'il disparaisse entièrement dans les divertissements organisés » (Horkheimer M., Adorno T.W, 1989 : 115). L'effort de rationalisation déployé par l'EPS pour s'intégrer au système scolaire pourrait à ce titre être envisagé comme une démarcation vis-à-vis du plaisir du corps, et non plus seulement comme un souci d'orthodoxie, de ressemblance aux critères traditionnels des autres disciplines (thèse, dominante dans les STAPS, dont le précurseur est Arnaud⁵).

- 34 L'institution est donc inductrice de plaisirs particuliers pour lesquels le corps ne prend finalement que peu de place. Elle opère un double processus métaphorique et métonymique qui a tendance à mettre le plaisir de côté (à la place de.... ou après...).

Conclusion

- 35 « L'inconscient d'une discipline, c'est son histoire », écrivait Bourdieu (1984 : 81). Le plaisir fait partie du caché de l'éducation physique et la façon dont il est écarté ou contrôlé, tu ou esquissé, constituerait une manière originale d'aborder l'histoire de la discipline. Un enseignant STAPS à qui on proposait le plaisir comme thème du laboratoire Corps et Culture de Montpellier a refusé, alléguant que rien ne pouvait être dit sur le thème au cours de l'histoire de la discipline. Cette hésitation est-elle due à une simple absence de traces concernant ce thème, ou bien est-elle le reflet d'une angoisse de pénétrer dans le caché, l'inconscient dont parle Bourdieu ? Et même si l'on ne trouve pas ou peu de traces de cette dimension, on peut penser comme Besançon, que « le silence dans l'histoire est le signe du refoulé » (1971 : 36). Le plaisir gêne et semble avoir toujours gêné les précurseurs de la discipline, dans les deux sens du terme.
- 36 Après avoir mis à jour les quatre formes traditionnelles de plaisir, il est apparu plus clairement, à partir d'entretiens et d'observations, mais aussi de lectures, que le plaisir en Education Physique et Sportive est un plaisir imaginaire, au sens où le corps ne rentre que peu en ligne de compte. Il existe bien un sens communicatif du plaisir, qui gère l'interaction des élèves entre eux et avec le professeur. De plus, l'élève semble jouer un rôle à l'école, ce qui lui procure (ou pas) un plaisir ordinaire dont le corps n'est que le support (et non la source). L'élève vit aussi son plaisir à travers ses doubles culturels, mais aussi institutionnels et psychiques, Enfin le plaisir d'être ensemble donne une fonction sociale au plaisir. Tous ces arguments permettent de parler d'une forme de décorporation du plaisir, au sens où le corps n'est pas premier, et ce n'est pas son plaisir, contrairement à ce que l'on pourrait croire, qui est recherché.
- 37 De cette recherche sur la nature du plaisir, sur le terrain choisi, émerge un imaginaire du plaisir. Tous les plaisirs ne sont pas tolérables en EPS. L'exemple du contact, du toucher interdit s'inscrit dans la logique de fonctionnement de cet imaginaire. Deux dimensions ont ainsi été mises en exergue : la dimension métaphorique du jeu institutionnel (le travail détourne du plaisir) et sa dimension métonymique (le plaisir est différé). Le plaisir de maîtrise, de pouvoir mène à un pouvoir sur le plaisir, ce qui donne une dimension politique à l'imaginaire du plaisir. Seul le plaisir raisonnable est donc toléré.
- 38 Ce travail de recherche constitue donc une tentative d'approche de la sociologie du plaisir. L'objet et le terrain particuliers, le plaisir des élèves en EPS, offrent des résultats difficilement généralisables, même sur des domaines voisins : le plaisir de l'élève en EPS n'est pas le plaisir du montagnard qui escalade l'Everest. Cependant, les médiations choisies pourraient constituer un cadre de référence identique. On pourra en outre reprocher à ce travail le choix d'un balayage d'auteurs issus de champs très divers, au

détriment de l'approfondissement de quelques uns parmi eux. Cela a cependant permis de baliser un champ, et constitue en cela une propédeutique.

BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino J. (1994). – « Eléments d'une approche multiréférentielle », *Prétentaine*, 1, Montpellier, 71-82.
- Aristote (1965). *Ethique de Nicomaque*, Paris, Flammarion.
- Arnaud P. (1990). *L'orthodoxie scolaire de l'Education Physique ou L'étrangère dans la maison Ecole, Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Université de Caen, 1-2, 15-29.
- Baillette F. (1991). « Le sport, une gestion des pulsions », in *Anthropologie du sport, perspectives critiques*, actes du colloque Paris Sorbonne (sous la direction de Jacques Ardoino et Jean-Marie Brohm), ANDSHA Matrice - Quel Corps ?, 78-99.
- Barthes R. (1977). *Fragments d'un discours amoureux*, Paris, Seuil.
- Berger P., Luckmann T. (1992). *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Berthelot J.-M. (1990). *L'intelligence du social*, Paris, PUE
- Besançon A. (1971). *Histoire et expérience du moi*, Paris, Flammarion.
- Bloch E. (1976). *Le principe espérance*, Paris, Gallimard.
- Bourdieu P. (1984). *Questions de sociologie*, Paris, Editions de Minuit.
- Brohm J.-M. (1968). « La civilisation du corps : sublimation et désublimation répressive », *Partisan, (Sport, culture et répression)*, 43, Paris, Maspero, 61-91.
- Brohm J.-M. (1983) « Langage du corps et compétence corporelle », *Actions et Recherches Sociales*, 1, Paris, Edition Erès, 25-47,
- Brohm J.-M. (1991 b) « Critique des fondements de l'éducation physique : les S.T.A.P.S., une imposture majeure », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2, Université de Caen 31-70
- Brohm J.-M. et Isabelle (lycéenne) (1993 a), (Un débat avec) « Education sportive et négation du corps », *Traité critique d'éducation physique*, Editions Quel Corps ? Montpellier. 246-250.
- Castoriadis C. (1992). *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.
- Freud S. (1965), *Totem de tabou*, Paris, Payot.
- Gantheret F. (1968). « Psychanalyse institutionnelle de l'éducation physique et des sports », *Partisan, (Sport, culture et répression)*, 13, Paris, Maspero, 92-104
- Goffman E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, 1^{re} : La présentation de soi, Paris, Minuit.
- Kaës R., Anzieu D., Thomas L.V. (1984). *Fantasme et formation*, Paris, Dunod.
- Horkheimer M., Adorno T.W. (1989). *La dialectique de la raison. Fragments philosophiques*, Paris, Gallimard TEL
- Marcuse H. (1903). *Eros et civilisation. Contribution à Freud*, Paris, Minuit.

- Marcuse H. (1968). *La fin de l'utopie*, Paris, Edition Delachaux et Niestlé.
- Nietzsche F. (1991). *Aurore*, Paris, Gallimard.
- Onfray M. (1991). *L'art de jouir. Pour un matérialisme hédoniste*, Paris, Grasset.
- Onfray M. (1993). *La sculpture de soi. La morale esthétique*, Paris, Grasset.
- Plaza M. (1989). « La psychologie clinique : les enjeux d'une discipline », in *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, Dunod.
- Pujade-Renaud C., Vigarello G. (1974). « Éléments pour une approche clinique en éducation physique », *EPS*, 129-130, 170-180.
- Schilder P. (1991). *L'image du corps. Etude des forces constructives de la psyché*, Paris, Gallimard.
- Snyders G. (1986). *La joie à l'école*, Paris, PUF,
- Szasz T. (1986). *Douleur et plaisir*, Paris, Payot.
- Tiger L. (1992). *A la recherche des plaisirs*, Paris, Dunod.

NOTES

- 1.Sami-Ali, 1984 : 84, sur une approche de la psychomotricité.
- 2.Voir à ce propos Brohm J.-M. et Isabelle (Un débat avec) 1993 : 246.
- 3.Voir à ce sujet Lobrot M., 1975 : 47,
- 4.Tous les chercheurs en STAPS ne se posent pas la question, même lorsqu'il ne s'agit pas de recherche fondamentale.
- 5.Voir par exemple Arnaud P., 1990.

RÉSUMÉS

Le plaisir que les élèves peuvent ressentir dans le cours d'Éducation Physique et Sportive est moins un plaisir suscité par le corps qu'un plaisir imaginaire, se situant davantage dans la socialité, la relation à l'autre. L'analyse de l'imaginaire institutionnel révèle cette prévalence et fait émerger les caractères métaphorique et métonymique du plaisir dans sa relation au travail notamment. Une sociologie du plaisir paraît alors envisageable.

The pleasure that students experience during PE. lessons is not so much generated by their bodies as by their minds. It belongs to the realm of sociality and of our relations to others, Analysing institutional imagination reveals this prevailing trend as well as the metaphoric and metonymical qualities in pleasure, particularly in relation to work. We may thus investigate the existence of a sociology of pleasure.

INDEX

Mots-clés : éducation physique, plaisir, imaginaire, métaphore, métonymie

Keywords : physical education, imagination, pleasure, metapbor, metonymy

AUTEUR

JEAN-FRANÇOIS MARIE